

Lüders, Christian

Der "wissenschaftlich ausgebildete Praktiker" in der Sozialpädagogik. Zur Notwendigkeit der Revision eines Programms

Zeitschrift für Pädagogik 33 (1987) 5, S. 635-653



Quellenangabe/ Reference:

Lüders, Christian: Der "wissenschaftlich ausgebildete Praktiker" in der Sozialpädagogik. Zur Notwendigkeit der Revision eines Programms - In: Zeitschrift für Pädagogik 33 (1987) 5, S. 635-653 -
URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-144521 - DOI: 10.25656/01:14452

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-144521>

<https://doi.org/10.25656/01:14452>

in Kooperation mit / in cooperation with:

BELTZ JUVENTA

<http://www.juventa.de>

Nutzungsbedingungen

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen.
Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document.
This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

Kontakt / Contact:

peDOCS
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

Digitalisiert

Mitglied der


Leibniz-Gemeinschaft

Zeitschrift für Pädagogik

Jahrgang 33 – Heft 5 – Oktober 1987

I. Thema: Sozialpädagogik

- REINHARD FATKE/
WALTER HORNSTEIN Sozialpädagogik – Entwicklungen, Tendenzen und Probleme. Zugleich eine Einführung in den Themenschwerpunkt dieses Heftes 589
- WALTER HORNSTEIN/
CHRISTIAN LÜDERS Arbeitslosigkeit – und was sie für Familie und Kinder bedeutet. Kritik der Forschung und Entwicklung von Forschungsperspektiven in pädagogischer Sicht 595
- WERNER SCHEFOLD Organisierte Sozialisation und individualisierte Hilfe. Sozialpädagogische Probleme am Beispiel von „Schülerhilfen“ 615
- CHRISTIAN LÜDERS Der „wissenschaftlich ausgebildete Praktiker“ in der Sozialpädagogik – zur Notwendigkeit der Revision 635

II. Weitere Beiträge

- HANS JÜRGEN FINCKH Die Zweiseitigkeit des Exemplarischen 655
- DIRK AXMACHER Widerstand gegen Handwerkerfortbildung im 19. Jahrhundert – Eine historisch-systematische Fallstudie 675
- KLAUS-PETER HORN Das „Tagebuch“ des Walahfrid Strabo in der Geschichte der Pädagogik. Traditionsstiftung und Didaktisierung vs. Forschung 693
- PETER MENCK Friedenserziehung – Ein didaktisches Lehrstück? 709

III. Rezensionen

- KNUT NEVERMANN HANS-G. ROLFF/GEORG HANSEN/KLAUS KLEMM/
KLAUS-JÜRGEN TILLMANN (Hrsg.): Jahrbuch der
Schulentwicklung. Daten, Beispiele und Perspekti-
ven. Bd. 1-4 717
- KNUT NEVERMANN KLAUS KLEMM/HANS-G. ROLFF/KLAUS-JÜRGEN
TILLMANN: Bildung für das Jahr 2000. Bilanz der
Reform, Zukunft der Schule 717
- REINHARD BADER HERMANN BUDDE/KLAUS KLEMM: Der Teilarbeits-
markt Schule in den neunziger Jahren 722
- REINHARD BADER CARL-LUDWIG FURCK: Revision der Lehrerbildung.
Zum Problem der Einstiegsarbeitslosigkeit von Leh-
rern 722
- ANDREAS FLITNER KLAUS HÜFNER/JENS NAUMANN/HELMUT KÖHLER/
GOTTFRIED PFEFFER: Hochkonjunktur und Flaute.
Bildungspolitik in der Bundesrepublik Deutschland
1967-1980 727
- GÖTZ SCHINDLER LUDWIG HUBER (Hrsg.): Ausbildung und Sozialisa-
tion in der Hochschule (Enzyklopädie Erziehungswis-
senschaft. Bd. 10) 731
- GÖTZ SCHINDLER DIETRICH GOLDSCHMIDT/ULRICH TEICHLER/
WOLFF-DIETRICH WEBLER (Hrsg.): Forschungsge-
genstand Hochschule. Überblick und Trendbe-
richt 731

IV. Dokumentation

- Pädagogische Neuerscheinungen 737

Contents

I. Topic: Social Work

REINHARD FATKE/ WALTER HORNSTEIN	Introduction 589
WALTER HORNSTEIN/ CHRISTIAN LÜDERS	Unemployment and its Impact on Family and Children. A Critique of Available Research and an Outline of Perspectives for Pedagogical Research 595
WERNER SCHEFOLD	Organized Socialization and Individualized Support – Problems of Social Work in Student Support-Programs 615
CHRISTIAN LÜDERS	The Social Work Professional as “Scientifically Trained Practitioner” 635

II. Discussion

HANS JÜRGEN FINCKH	The Two Sides of the Exemplary 655
DIRK AXMACHER	Resistance to Further Education of Craftsmen in the Nineteenth Century – A Historiosystematic Case-Study 675
KLAUS-PETER HORN	Walahfrid Strabo’s Diary in the History of Education – Traditionalizing and Didacticism vs. Research 693
PETER MENCK	Peace Education – A Paradigm for Didactics? 709

III. Book Reviews 717

IV. Dokumentation

New Books 737

Zeitschrift für Pädagogik

Beltz Verlag Weinheim und Basel

Anschriften der Redaktion: Priv. Doz. Dr. Achim Leschinsky, Prof. Dr. Peter M. Roeder, (geschäftsführend), beide: Max-Planck-Institut für Bildungsforschung, Lentzallee 94, 1000 Berlin 33, Tel.: (030) 82995-303/304. Prof. Dr. Reinhard Fatke (*Besprechungen*), Kleinschönberg 103, CH-1700 Fribourg (Schweiz).

Gabriele Schmelz (Redaktionsassistentin), Sybelstr. 6, 1000 Berlin 12

Manuskripte in doppelter Ausfertigung an die Redaktion erbeten. Hinweise zur äußeren Form der Manuskripte finden sich auf S. VI/VII in Heft 4/1987 und können bei der Schriftleitung angefordert werden. Die „Zeitschrift für Pädagogik“ erscheint zweimonatlich (zusätzlich jährlich 1 Beiheft) im Verlag Julius Beltz GmbH & Co. KG. Bibliographische Abkürzung: Z.f.Päd. Bezugsgebühren für das Jahresabonnement DM 98,- + Versandkosten. Lieferungen ins Ausland zuzüglich Mehrporto. Ermäßigter Preis für Studenten DM 78,- + Versandkosten. Preis des Einzelheftes DM 24,-, bei Bezug durch den Verlag zuzüglich Versandkosten. Zahlungen bitte erst nach Erhalt der Rechnung. Das Beiheft wird außerhalb des Abonnements zu einem ermäßigten Preis für die Abonnenten geliefert. Die Lieferung erfolgt als Drucksache und nicht im Rahmen des Postzeitungsdienstes. Abbestellungen spätestens 8 Wochen vor Ablauf eines Abonnements. Gesamtherstellung: Druckhaus Beltz, 6944 Hemsbach. Anzeigenverwaltung: Ute Bachmann, Verlag Julius Beltz GmbH & Co. KG, Anzeigenabteilung, Postfach 1120, 6940 Weinheim, Tel.: 06201/60070. Bestellungen nehmen alle Buchhandlungen und der Verlag entgegen: Verlag Julius Beltz GmbH & Co. KG, Am Hauptbahnhof 10, 6940 Weinheim; für die Schweiz und das gesamte Ausland: Verlag Beltz & Co., Postfach 2346, CH-4002 Basel.

Die in der Zeitschrift veröffentlichten Beiträge sind urheberrechtlich geschützt. Alle Rechte, insbesondere das der Übersetzung in fremde Sprachen, bleiben vorbehalten. Kein Teil dieser Zeitschrift darf ohne schriftliche Genehmigung des Verlages in irgendeiner Form – durch Fotokopie, Mikrofilm oder andere Verfahren – reproduziert oder in eine von Maschinen, insbesondere von Datenverarbeitungsanlagen, verwendbare Sprache übertragen werden.

Auch die Rechte der Wiedergabe durch Vortrag, Funk- und Fernsehsendung, im Magnettonverfahren oder ähnlichem Wege bleiben vorbehalten.

Beilagenhinweis: Dieser Ausgabe der Z.f.Päd. liegen Prospekte der Verlagsbuchhandlung Julius Klinkhardt, 8173 Bad Heilbrunn, und des Quadriga Verlags, Berlin und Weinheim, bei.

Der „wissenschaftlich ausgebildete Praktiker“ in der Sozialpädagogik – zur Notwendigkeit der Revision eines Programms

Zusammenfassung

In dem Beitrag wird die Frage gestellt, ob und inwieweit die Programmatik des Diplomstudienganges Erziehungswissenschaft heute noch Gültigkeit beanspruchen kann. Am Beispiel der Diplomstudienrichtung Sozialpädagogik wird in einem ersten Schritt deutlich gemacht, welches die für die Studienrichtung konstitutiven Voraussetzungen waren und wie diese die Theoriediskussionen, exemplarisch aufgezeigt an der Professionalisierungsdebatte, beeinflussen. Das gewandelte Verhältnis zwischen Theorie und Praxis steht im Mittelpunkt des zweiten Schrittes: es wird die These vertreten, daß angesichts der politischen Rücknahme des Sozialstaates und der Relativierung wissenschaftlicher Rationalität die Programmatik des Diplomstudienganges an Plausibilität verliert. Welche möglichen Konsequenzen und Fragestellungen für den Studiengang und die Theoriebildung daraus resultieren, wird ansatzweise zum Schluß diskutiert.

Nachdem gegen Ende der siebziger Jahre erste Schritte unternommen wurden, Erkenntnisfortschritt und Wissenschaftspraxis und deren soziale Bedingungen in der Erziehungswissenschaft theoretisch zu bilanzieren und zu diskutieren (vgl. ZEITSCHRIFT FÜR PÄDAGOGIK (1979), H. 6), läßt sich in den letzten Jahren die Fortführung dieser Forschungsperspektive zunehmend in den erziehungswissenschaftlichen Teildisziplinen und auf unterschiedliche Theorie- und Forschungsbereiche bezogen beobachten¹. Im Mittelpunkt stehen dabei meist zwei Fragenkomplexe: Zum einen geht es um die historisch-systematische Rekonstruktion der Entwicklung in den jeweiligen Teilbereichen, deren Bedingungen und die daraus resultierenden Ergebnisse. Gefragt wird, wie es zu dem kam, was heute ist. Auf der anderen Seite bemüht man sich, meist eng damit verknüpft, um eine Bewertung des theoretischen Ertrages der bisherigen Wissenschaftsgeschichte und um eine Überprüfung der Geltungsansprüche der Konzepte: Wie ist die bisherige Entwicklung einzuschätzen, und inwieweit sind die bisher verwendeten Konzepte noch tragfähig?

Unter dieser doppelten Perspektive von Wissenschaftsforschung und Wissenschaftstheorie soll im folgenden beispielhaft an der Studienrichtung Sozialarbeit/Sozialpädagogik die Bedeutung der Programmatik des Diplomstudienganges Erziehungswissenschaft als ein wesentliches Moment der jüngeren Geschichte dieser Teildisziplin untersucht und die Frage nach der Gültigkeit dieser Programmatik angesichts gewandelter gesellschaftlicher Verhältnisse gestellt werden².

1. Der Diplomstudiengang in der Diskussion

Seit der Einrichtung des Diplomstudienganges läßt sich gerade auch von unterschiedlichen Vertretern der ihm zugrunde liegenden Programmatik eine kontinuierliche Reihe von selbstkritischen Analysen und Bilanzierungsversuchen beobachten. So sprechen beispielsweise schon 1976, also knapp drei Jahre nachdem die ersten Absolventen den Studiengang vollständig durchlaufen haben, MÜNCHMEIER/THIERSCH vor dem Hintergrund der katastrophalen Personalsituation, der explo-

sionsartigen Zunahme der Studentenzahlen (vgl. LANGENBACH u. a. 1974), der fehlenden Studienpläne und -konzepte und der defizitären Infrastrukturen unter den Bedingungen einer weitgehend unvorbereiteten Erziehungswissenschaft in einer Zwischenbilanz von einer „verhinderten Professionalisierung“ (MÜNCHMEIER/THIERSCH 1976). Knapp 10 Jahre später zieht THIERSCH anlässlich eines Rückblicks auf 15 Jahre Diplomstudiengang eine „wenig schmeichelhafte Bilanz der Professionalisierungsbestrebungen innerhalb der Sozialpädagogik/Sozialarbeit“ (THIERSCH 1985, S. 482):

„Es fehlt ein Wissen, Pädagoge zu sein, das, quer zu den Tätigkeiten in unterschiedlichen Institutionen und bei unterschiedlichen Trägern, Pädagogen im gemeinsamen Geschäft verbindet, ein Wissen, das kooperationsfähig macht und damit Voraussetzungen schafft auch zu einem gesellschaftspolitisch durchschlagenden, offensiven Handeln. Es fehlen Erfahrung und Glaube, daß theoretische Einsichten für die konkrete Praxis nützlich sind. Es fehlt ein sicheres Wissen in bezug auf das, was die eigenen Aufgaben, also die Möglichkeiten, Risiken und Grenzen des eigenen Tuns sind“ (ebd.).

Zwischen diesen beiden Bilanzen gibt es eine Reihe von Analysen über die Arbeitsplatz- und Berufseinmündungsprobleme der Absolventen (SKIBA u. a. 1984; HOMMERICH 1984), über die Zusammenhänge von Entwicklungen auf dem Arbeitsmarkt, sowie den Wandel der Problemlagen und Institutionen und die daraus entstehenden Konsequenzen für eine Professionalisierung der Sozialpädagogik und Sozialarbeit (PROJEKTGRUPPE SOZIALE BERUFE 1981) und eine Reihe von kleineren Arbeiten zur Ausbildungssituation von Diplom-Sozialpädagogen (vgl. z. B. PFAFFENBERGER 1985). Gemeinsam ist diesen Analysen und Bilanzierungsversuchen, daß sie *trotz aller Kritik und der als problematisch herausgestellten Rahmenbedingungen an dem Kernkonzept des Studienganges festhalten*: „Das Pädagogikstudium zielt auf berufliche Handlungsqualifikation“, formuliert THIERSCH (1985, S. 485), trotz der bisherigen, eher skeptischen Bilanz (ähnlich: OTTO 1976). Diese Tendenz, trotz aller Kritik und trotz offensichtlicher Schwierigkeiten bei der Realisierung und Durchsetzung des Programms am ursprünglichen Konzept weitgehend festzuhalten, findet ihren konsequenten Ausdruck in den jüngsten Empfehlungen der STUDIENREFORMKOMMISSION PÄDAGOGIK/SOZIALPÄDAGOGIK/SOZIALARBEIT (1984), denen zufolge mit Ausnahme der Betonung der angestrebten Vermittlung spezifischer „Handlungskompetenzen“ – und damit einer stärkeren Konzentration auf die Probleme des konkreten Handlungsvollzuges – und einiger unwesentlicher neuer Akzentsetzungen die ursprüngliche Programmatik beibehalten wird.

Allerdings stellt diese Form der Bilanzierung des Studienganges nur eine der möglichen Perspektiven dar. Ein anderer Zugang ist bis heute wenig entwickelt: Er fragt im Sinne einer kritischen Selbstreflexion nach der Gültigkeit der bislang praktizierten Konzepte und nach den eher impliziten Effekten und „Kosten“ des Diplomstudienganges, vor allem in Bezug auf die Theorie- und Forschungsentwicklung. Einen der wenigen bisherigen Versuche in dieser Richtung hat HORNSTEIN (1985) für die sozialpädagogische Forschung unternommen. Die dabei sichtbar gewordenen spezifischen Verengungen und Themenschwerpunkte, z. B. im Bereich „gesellschaftliche Funktionen der Sozialarbeit und Sozialpädagogik“ und „institutionelle Bedingungen professionellen Handelns“, sieht HORNSTEIN im Zusammen-

hang mit der Abkoppelung der sozialpädagogischen Theorie- und Forschungsdiskussionen von den Diskursen in der Allgemeinen Pädagogik.

Im folgenden soll die von HORNSTEIN zugrunde gelegte Fragerichtung weitergeführt werden.

Es wird zu zeigen sein, welche Fernwirkung die spezifischen wissenschaftstheoretischen und sozial-politischen Prämissen, die in die Konzeption des sozialpädagogischen Diplomstudienganges eingingen, für die Entwicklung dieser Disziplin hatten. Bis heute kennzeichnet eine latente Verpflichtung und Orientierung an der Programmatik des modernen, wohlfahrtsstaatlich ausgestalteten Sozialstaates (vgl. BÖHNISCH/SCHEFOLD 1985) die Auseinandersetzungen mit dem Studiengang und seinen Implikationen. Zugleich beinhaltet diese historisch bedingte Orientierung die Präferenz eines spezifischen Theorie-Praxis-Verhältnisses, wie es in dem Ideal der Studienreform vom „wissenschaftlich ausgebildeten Praktiker“ angestrebt wurde. Wenn die bisherigen Muster der theoretischen Reflexion und Forschung in der Sozialpädagogik zunehmend problematischer werden – dann insbesondere deshalb, weil die durch den Diplomstudiengang gesetzten Perspektiven und das ihm zugrundeliegende Programm vom „wissenschaftlich ausgebildeten Praktiker“ zunehmend ihr gesellschaftliches „Fundament“ verlieren.

2. Der „wissenschaftlich ausgebildete Praktiker“ als Ideal der Studienreform und des Diplomstudienganges Erziehungswissenschaft

Sozialpolitischer Hintergrund und Voraussetzung für die Einrichtung des Diplomstudienganges war die – zumindest zeitweilige – Durchsetzung und Realisierung sozial- und wohlfahrtsstaatlicher Politikprogramme in der Bundesrepublik und ein dadurch induzierter „Funktionswandel der Pädagogik“ (BÖHNISCH 1982). Sozialpolitik wurde demnach als aktive Modernisierungspolitik und – in Umkehrung des traditionellen kompensatorischen Modell des Interventionsstaates – als Voraussetzung für wirtschaftlich-technisches Wachstum verstanden (vgl. STANDFEST 1979). Für die Sozialpädagogik war dieser Wandel insofern folgenreich, als sie alles, „was sie als moderne Profession auszeichnet, aus der Logik der sozialstaatlichen Modernisierung des sozialen Sektors heraus in den späten 60er und 70er Jahren erhalten (hat): Einen allgemein anerkannten öffentlichen Auftrag in der Folge gesellschaftlicher und nicht nur individueller Problemdefinitionen, einen abgrenzbaren institutionellen Status im öffentlichen Erziehungs- und Bildungswesen und einen relativ autonomen und verallgemeinerten Fachstatus, gespeist aus einem eigenen Wissenschafts- und Ausbildungssystem und angewandt in einer standardisierten und differenzierten Hilfeapparatur“ (BÖHNISCH 1984, S. 78). Kennzeichnend für die sozialstaatlich induzierte neue Funktionsbestimmung der Sozialpädagogik und Sozialarbeit, die von BÖHNISCH (1982, S. 22ff.) mit dem Begriff der „Sozialintegration“ bezeichnet wird, war die innere Ambivalenz zwischen der staatlichen Funktionsbestimmung, der Sicherung des gesellschaftlichen Wohlstandes und der Normalität einerseits und den individuellen Autonomieversprechungen und zukünftigen Chancen andererseits. Sozialintegration als Funktionsbestimmung moderner Sozialpädagogik bedeutet dabei die möglichst reibungs- und konfliktlose Vermittlung subjektiver Lebenswelten mit den objektiven Anforderungen wirtschaftlicher

Reproduktion und gesellschaftlicher Institutionen vor dem Hintergrund eines normativen Weltbildes, das allen leistungswilligen Bürgern in der Zukunft wachsende individuelle Chancen und zunehmenden Wohlstand verspricht (vgl. BÖHNISCH/SCHFOLD 1985).

Innerhalb dieser für die historische Phase der Bildungsreform charakteristischen ambivalenten Mischung zwischen einer technokratischen, an den Effizienzkriterien einer auf technologische Erneuerung drängenden Wirtschaft orientierten Reform des Erziehungswesens und einem auf die Realisierung von Emanzipation und bürgerlichen Freiheiten ausgerichteten Protest und Aufklärungsimpetus gewann Wissenschaft bzw. Wissenschaftlichkeit eine prominente Rolle. Denn trotz dieser Ambivalenzen war man sich angesichts der wachsenden Bedeutung wissenschaftlichen Wissens für den Produktionsprozeß darin einig, daß es „in nahezu allen Bereichen ... heute notwendig geworden ist, Ergebnisse wissenschaftlicher Forschung anzuwenden“ (BILDUNGSGESAMTPLAN 1973, S. 9). Quasi im Sog der Thematisierung von „Wissenschaft als erste(r) Produktivkraft“ einerseits und den Diskursen zu einer Theorieentwicklung in „praktischer Absicht“ (HABERMAS 1971, S. 9) andererseits erschien Wissenschaftlichkeit und wissenschaftliche Ausbildung auch in der Sozialpädagogik und Sozialarbeit als einzige den Problemen adäquate Form und als Möglichkeit, eine stärkere Eigenständigkeit zu gewinnen: „Wissenschaftliche Ausbildung – und nicht einfach nur ‚pädagogische‘ – wäre ... die Voraussetzung dafür, sich von den Zwecken und Anschauungen derer, von denen man abhängt, zu emanzipieren, also ein davon relativ unabhängiges pädagogisches Bewußtsein zu erlangen“ (GIESECKE 1966, S. 93). Wissenschaft galt als jene Instanz, die zukünftig das jeweils entsprechende Wissen bereitzustellen hat, und die auf Grund ihrer Struktur und des von ihr produzierten systematischen Wissens allein in der Lage sein kann, die Zukunft einer „modernen Industrienation“ zu sichern. Es entstand ein Boom wissenschaftlicher Gutachten, und die wissenschaftliche Begründung und Überprüfung jeglichen Handelns wurde zum verbindlichen Maßstab. Ebenso trafen sich in der Forderung nach einem „praxisbezogenen Studium“ die unterschiedlichsten Reformansprüche wieder (vgl. BÜRMANN 1977).

Aus einer modernitätstheoretischen Perspektive lassen sich die Entwicklung des Sozial- und Wohlfahrtsstaates und die Bildungs- und Studienreform im Anschluß an das allgemeine Modell der Moderne von MÜNCH (1984) als Modernisierung im Sinne einer „Interpenetration“ unterschiedlicher Handlungssysteme, Wertsphären und Wissensformen beschreiben³. Dies gilt auch für den Diplomstudiengang Erziehungswissenschaft. Im Rückblick und vor dem Hintergrund des zuvor skizzierten historisch bedingten Funktionswandels der Pädagogik läßt sich in der Einrichtung des Diplomstudienganges das Bemühen erkennen, die in der Moderne jeweils ausdifferenzierten Wissensformen, Rationalitätskriterien, Handlungsformen und Wertorientierungen der *Wissenschaft von der Erziehung* und der *Erziehungspraxis* mit einander zu „versöhnen“. In der rhetorischen Formel vom „sowohl berufsbezogenen als auch wissenschaftlichen“ Studium findet dieses Anliegen in der Charakterisierung des Studienganges seinen Ausdruck. Dabei wurde allerdings weniger – etwa in Fortführung des Theorie-Praxis-Verständnisses der „Geisteswissenschaftlichen Pädagogik“ – an eine gegenseitige Vermittlung gedacht, sondern vor dem Hintergrund des damaligen Wissenschaftsverständnisses und -optimismus die wissenschaftlich „fundierte“ Rationalisierung der Lebenspraxis gefordert.

Die anvisierte Vermittlung ließe sich im Anschluß an einige Untersuchungen aus den Nachbarwissenschaften beispielsweise wie folgt skizzieren: In der Praxis des Diplom-Pädagogen sollte eine kritische, analytisch-deutende Perspektive, wie sie nur aus einer handlungsentlasteten Distanz heraus möglich ist, mit engagiertem, praktisch-pädagogischem Handeln, das auf „Interessensolidarität“ mit und „Emanzipation“ der Adressaten abzielt (OTTO 1973), verknüpft werden. Der Studiengang sollte Kompetenzen für die Teilnahme sowohl an dem auf Wahrheitssuche ausgerichteten theoretischen Diskurs als auch an praktischen Diskursen (vgl. HABERMAS 1973, S. 219ff.) vermitteln. Diplom-Pädagogen sollten Wahrheitsbehauptungen ebenso kritisch prüfen können wie auch in pädagogischen Situationen Konsens „herstellen“ (vgl. OEVERMANN 1978); in gleicher Weise sollten Forschungsorientierung und praktische Anwendung (vgl. BECK 1980) eine praxisverbessernde Verbindung eingehen. Kurz, in neuer Form sollten theoretische Einsicht, Reflexion und Analyse mit praktischer Berufstätigkeit zu einer Einheit verschmolzen werden.

Dies bedeutete, daß der Diplomstudiengang Erziehungswissenschaft die in der Moderne erreichte Ausdifferenzierung von Theorie und Praxis bzw. von jeweils unterschiedlichen Handlungslogiken im Erziehungs- und Wissenschaftssystem zumindest partiell überwinden sollte. Auch wenn der Diplomstudiengang nebenbei noch eine Reihe anderer Funktionen, wie vor allem standes-, hochschul-, sozial- und wissenschaftspolitische, zu erfüllen hatte (vgl. NIEKE 1978, S. 11 ff.; LÜDERS 1987), stand im Mittelpunkt seines Programms die Vorstellung von der wissenschaftlich- und theoriegeleiteten Reform und Gestaltung pädagogischer Praxis.

3. Theoretische Implikationen und Aufgaben des Programms

Diese Zielsetzung des Diplomstudienganges basierte u. a. auf der Prämisse, daß unter den Bedingungen wissenschaftlicher Rationalität gewonnenes Wissen dem in der Praxis überlieferten überlegen sei. Im Kern begründete sich diese Überlegenheitsannahme für den Bereich der Sozialpädagogik/Sozialarbeit aus folgenden kaum bezweifelten Standpunkten: Die tradierte sozialpädagogische Praxis erschien unzureichend und defizitär. Bestätigt wurde dieses Argument durch eine Vielzahl von Arbeiten und Analysen, die das bisher vorherrschende Verständnis von Sozialpädagogik, ihrer Praxis und institutionellen Verfaßtheit aus unterschiedlichen Perspektiven kritisierten. Beispiele hierfür sind die Auseinandersetzungen um Konzepte und Ansätze in der Jugendhilfe (zusammenfassend FLUK 1972), die Diskussionen zur Heimerziehung (AHLHEIM u. a. 1971), die Versuche einer Neubestimmung „auffälligen und abweichenden Verhaltens“ und einer pädagogischen Antwort darauf (z. B. THIERSCH 1967) u. ä. Im Gesamtbild suggerierten diese Analysen, daß die sozialpädagogische Praxis im Ganzen modernisierungs- und reformbedürftig sei. Unausgesprochen ging in all diese Analysen die Prämisse ein, daß neben den berechtigten, aber partikularen Klagen der unmittelbar Betroffenen und Beteiligten erst sozialwissenschaftliche Theoriebildung und Forschung das Ausmaß der bestehenden Defizite „objektiv“ sichtbar machen und mögliche Perspektiven aufzeigen können. Dementsprechend wurde Wissenschaft – neben Politik – als Instanz gesehen, mit deren Hilfe es möglich sein würde, die Öffentlichkeit gegen die bestehenden Defizite in der Praxis zu mobilisieren und eine Überwindung bzw. Reform der bestehenden Verhältnisse zu erreichen.

Diese Erwartungshaltung – von Praxis, Öffentlichkeit und Wissenschaft selbst –

gründete in einem letztlich unendlichen Vertrauen auf die Möglichkeiten wissenschaftlich-kumulativen Erkenntnisfortschritts und dem Optimismus, pädagogische Praxis auf der Basis wissenschaftlich-objektiven Wissens zu reformieren. Auf Grund der Rationalität wissenschaftlichen Forschens sollten die Möglichkeiten und Bedingungen einer humanen, „progressiven“ Theorie der Sozialpädagogik formuliert werden können, um daraus, quasi deduktiv, „richtige“ Praxis ableiten zu können. Es wurde ein unmittelbarer Zusammenhang zwischen der Formulierung sozialwissenschaftlicher Ergebnisse und Theoriebildung und der praktischen Umsetzung in pädagogische Programme und Entscheidungen unterstellt. Wissenschaft gewann somit den Charakter einer Missionierungsinstanz gegenüber der bestehenden sozialpädagogischen Praxis und den in ihr Handelnden: Reformiert werden mußte die tradierte, der sozialwissenschaftlich aufgeklärten Kritik nicht mehr widersprechen könnende, weitgehend theorielose Praxis.

Schließlich bestand die Erwartung, daß es mit Hilfe wissenschaftlicher Konzepte und vor allem im Kontext einer „umfassenden“ Gesellschaftstheorie möglich sein würde, die Partikularität der einzelnen sozialpädagogischen Praxisfelder zu überwinden, um auf der Grundlage einer übergreifenden sozialpädagogischen Theorie diese in ihrer inneren Einheit sichtbar zu machen. Dies kam beispielsweise der in der Sozialpädagogik schon sehr lange geführten Debatte und Forderung nach einer „Einheit der Jugendhilfe“ (vgl. BMJFG 1974) entgegen. Davon konnte man sich nicht nur gesellschaftliches Ansehen erhoffen, sondern vor allem auch die Überwindung traditioneller Begrenzungen der Praxis und eine Öffnung hin zu einer Neubestimmung und Modernisierung pädagogischer Praxis in der Bundesrepublik.

Vor dem Hintergrund der ersten manifesten Krisenerscheinungen hat OTTO 1976 diesen „wissenschaftszentrierten“ Anspruch für die Studienrichtung Sozialarbeit/ Sozialpädagogik offensiv vertreten: „Dabei könnte das Diplomstudium in Erziehungswissenschaft von seinen formalen und inhaltlichen Ansätzen endlich die notwendige Grundlage für einen ersten Versuch bieten, über Probleme einer fortschrittlichen Sozialarbeit/Sozialpädagogik und einer entsprechenden theoretischen-methodischen Ausbildung undogmatischer und breiter nachzudenken, als es die bislang tradierten Praxis-Systeme auf diesem Gebiet zulassen“ (OTTO 1976, S. 253). Für OTTO geht es in dem Studiengang um die „konsequente Grundlegung einer neuen Fachlichkeit für den Bereich der Sozialarbeit/Sozialpädagogik“ auf der Basis einer „zur Zeit erst in Ansätzen vorhandenen umfassenden Theorie sozialarbeiterischer/sozialpädagogischer Probleme“ (ebd. S. 254f.). Das In-Aussicht-Stellen einer „neuen Fachlichkeit“ auf der Grundlage einer „umfassenden Theorie“ betont ebenso wie die bewußte Absetzung von der bisherigen Praxis in der Sozialpädagogik und Sozialarbeit den Orientierungsanspruch der Wissenschaft Sozialpädagogik gegenüber ihrer Praxis. Die „höhere“ Rationalität wissenschaftlicher Reflexion und Theoriebildung erlauben für OTTO die Möglichkeiten einer im Vergleich „undogmatischeren“ und „breiteren“ Reflexion und die daraus erwachsende Perspektive auf die „konsequente Grundlegung einer neuen Fachlichkeit“ (Hervorhebung C. L.). Die Ansprüche einer zukünftigen Sozialpädagogik gegenüber der bisherigen Praxis und Ausbildung kommen in Form einer Reihe von Dichotomien auch an anderen Stellen plastisch zum Ausdruck:

„Ihr Interventionskalkül ist nicht mehr reaktiv, sondern präventiv, nicht exekutiv, sondern selbst strukturierend; ihre Interventionsfunktion ist nicht nur negativ auf die Minimierung

von Störung und Kosten, sondern positiv auf die Herstellung und Erhaltung der Arbeitskraft gerichtet; ihre Interventionsperiode ist nicht kurzfristig, sondern mittel- und langfristig; ihre Interventionsziele beziehen sich nicht nur auf die individuelle Vorbereitung oder Reintegration in den Arbeitsprozeß, sondern auf die Vervollständigung vergesellschafteter Erziehung. Insofern stellt der Diplomstudiengang Sozialpädagogik selbst einen aktiven Beitrag zur Professionalisierung der Sozialintervention im Sinne notwendiger gesellschaftlicher Neuorientierung dar“ (LEIBFRIED/MARZAHN 1977, S. 49).

Hier sind nicht nur alle Stichworte einer sich ihres Funktionswandels im Wohlfahrtsstaat reflexiv versichernden Sozialpädagogik versammelt; alle diese Abgrenzungen der Möglichkeiten des Diplomstudienganges unterstellen ein „Rationalitätsgefälle“ (BECK/BONSS 1984, S. 382 ff.) zwischen der projektiv ausgerichteteten Wissenschaft und der bisherigen Praxis. Gleichgültig, auf welche Dimension dieser Bruch bezogen wird – wissenschaftliche Reflexion, Forschung, Handeln und Ausbildung erscheinen gegenüber den tradierten Formen „rationaler“. Modernisierung der Praxis heißt unter dieser Prämisse letztendlich die „Anhebung“ der Praxis auf das Rationalitätsniveau der Wissenschaft und die „Verwissenschaftlichung einer unwissenschaftlichen Welt“ (ebd. 1984, S. 382). Postuliert wurde ein Überlegenheitsstatus systematischen Wissens, aus dem dann wissenschaftlich begründete Handlungsformen abgeleitet werden können.

Allerdings waren das Konzept des Diplomstudienganges und die Idee des „wissenschaftlich ausgebildeten Praktikers“ bei der Einrichtung des Studienganges ausschließlich *programmatisch* gedacht: Weder gab es die für die spezifische Qualifikation des Diplom-Pädagogen ausgerichtete Praxis – diese sollte ebenso wie entsprechende Stellen im öffentlichen Dienst erst mit Hilfe des Studienganges induziert werden (vgl. FURCK 1968, S. 7; NIEKE 1978, S. 32 ff.); noch gab es die entsprechende wissenschaftliche Disziplin, denn auch der „Hebung des akademischen Niveaus“ (FURCK 1968, S. 1) und der Etablierung als berufsfeldbezogener, sozialwissenschaftlich orientierter Erziehungswissenschaft sollte der Diplomstudiengang – der Aufgabe des Barons Münchhausens im Sumpf nicht unähnlich – dienen (NIEKE 1978, S. 18 f.). „Das Diplomstudium sollte ... nach den Intentionen seiner Initiatoren sowohl auf die Spezialisierung und Verwissenschaftlichung der Disziplin wie auch auf notwendige Innovationen in den Praxisfeldern zielen“ (MÜNCHMEIER/THIERSCH 1976, S. 227). Angesichts dieser Zielsetzung konnte die anvisierte Vermittlung von Theorie und Praxis, die Einlösung der Idee des „wissenschaftlich ausgebildeten Praktikers“ nur ein Versprechen für die Zukunft sein. Das Konzept des Diplomstudienganges, die Studienordnungen und -pläne enthalten nur die Perspektive auf eine derartige Vermittlung, konnten jedoch selbst nicht auf schon ausgearbeitete Theorie-Praxis-Konzepte zurückgreifen. Die Institutionalisierung des Diplomstudienganges Erziehungswissenschaft bzw. der jeweiligen Studienrichtungen vollzog sich unabhängig von der theoretischen Beantwortung der systematischen Frage nach der Art und Weise der Theorie-Praxis-Vermittlung.

Nach der Einrichtung des Diplomstudienganges war die Sozialpädagogik neben der Bewältigung der studientechnischen und -praktischen Probleme „zunächst einmal vollauf damit beschäftigt, eine Klärung ihres wissenschaftlichen Unterbaus herbeizuführen und in engem Zusammenhang hiermit auch festzulegen, wie denn das Leitbild eines einerseits wissenschaftlich, andererseits aber ‚praktisch‘ qualifizierten Sozialpädagogen/Sozialarbeiters auszusehen habe (Professionalisierungsdiskus-

sion)“ (BUSCH/HOMMERICH 1982, S. 385). In ähnlicher Weise sind die Debatten über mögliche Handlungs- und Praxisformen in der Sozialarbeit und Sozialpädagogik bzw. die Kritik an der klassischen Methodenlehre, die Diskurse zum Wissenschaftscharakter, die Entwicklung von Forschungsperspektiven, die Suche nach geeigneten Bezugstheorien und die Bemühungen um eine Bestimmung des Gegenstandsfeldes (vgl. THIERSCH/RAUSCHENBACH 1984) auch als Beiträge zur Bewältigung der durch den Studiengang aufgeworfenen und drängend gewordenen Aufgaben zu verstehen. Zwar lösten sich auf der einen Seite viele dieser Debatten schnell aus dem unmittelbaren Kontext des Studienganges und entwickelten sich zu generellen, meist höchst normativ besetzten Grundsatzdiskursen. Auf der anderen Seite begann damit die Geschichte der impliziten, eher latenten Auswirkungen des Studienganges auf die Theoriendebatten und Forschungsschwerpunkte in der Sozialpädagogik.

4. Lösungsversuche: das Beispiel der Debatte um Professionalisierung und Semi-Profession⁴

Das Konzept des Diplomstudienganges ist geprägt durch die historischen Bedingungen des Wohlfahrtsstaates, der die Verbesserung gesellschaftlicher und individueller Praxis mit Hilfe systematischen Wissens verhiess. Angesichts der realen Studienbedingungen und der konkreten gesellschaftlichen Verhältnisse geriet jedoch die an diesem Konzept sich orientierende Sozialpädagogik in eine Zwickmühle: *Erstens* reproduzierte sich in der Sozialpädagogik die ambivalente Struktur zwischen sozialpolitischen und ökonomischen Reproduktionsnotwendigkeiten einerseits und individuellen bzw. kollektiven Autonomie- und Emanzipationsansprüchen und -versprechen andererseits in Form des Widerspruchs zwischen Hilfe und Kontrolle, zwischen Anpassung und Kritik. Dies implizierte eine Gratwanderung: Einerseits versuchte man sich gegenüber einer individualisierenden-karitativen, „kustodial-repressiven“ Praxis (OTTO 1973, S. 247 ff.) und der Übernahme der tradierten, „dogmatisch-normativen“ Wissensbestände (OTTO 1971, S. 89 ff.) abzugrenzen, während auf der anderen Seite auf alle Varianten einer expertokratischen und technologischen Lösung des Theorie-Praxis-Problems verzichtet werden mußte, wenn der Anspruch auf Emanzipation der Klientel nicht von vornherein Lügen gestraft werden sollte. *Zweitens* mußte die Sozialpädagogik mit der Diskrepanz zwischen den Erwartungen, Hoffnungen und den Aussichten auf eine qualitativ bessere, wissenschaftlich fundierte sozialpädagogische Praxis auf der einen Seite und den fehlenden Studienkonzepten, überfüllten Studiengängen und mangelnden Personalkapazitäten bei gleichzeitigem Beginn der politischen Rücknahme der Reformkonzepte und -bemühungen auf der anderen Seite fertig werden.

Angesichts dieser Dilemmata stellte sich die Wiederaufnahme (vgl. MÜNCHMEIER 1981) und Weiterentwicklung der Professionalisierungsdebatte als „objektive“ Aufgabe: Dabei wurden schon in der Begrifflichkeit die Überwindung der gegenwärtig (noch) prekären Lage und der (zukünftige) Prozeß einer Professionalisierung der Sozialarbeit/Sozialpädagogik – nicht der gegenwärtige Zustand der „Profession“ – hervorgehoben, und damit das Versprechen und die Möglichkeit der Realisierung des Programms weiter aufrechterhalten. Zugleich lassen sich die verschiedenen

Versuche und Kontroversen, den Professionalisierungsgrad in der Sozialarbeit/ Sozialpädagogik zu bestimmen, und die jeweiligen Ansätze, die charakteristischen Voraussetzungen, Verlaufsformen und Handlungslogiken zu beschreiben, um so das Spezifische der Professionalisierung in diesem Bereich theoretisch fassen zu können, auch als *Forum* verstehen, auf dem die offen gebliebenen Theorie-Praxis-Probleme des Studienganges „mitbehandelt“ wurden.

So gesehen übernimmt bis heute die Professionalisierungsdebatte in der Sozialpädagogik/Sozialarbeit eine doppelte Funktion: *Zunächst* erfüllt sie vor dem Hintergrund des historisch weitgehend fragwürdig gewordenen und ungeklärten Selbstverständnisses sozialpädagogischer Berufstätigkeit im Sinne einer Außenlegitimation deutliche standes- und gesellschafts- bzw. sozialpolitische Funktionen und Intentionen (vgl. PFAFFENBERGER 1974; OTTO 1973). Kurz, die Professionalisierungsdebatte war historisch gesehen und ist bis heute auch Bestandteil eines standespolitischen „Aufstiegsprojektes“ (vgl. OLK 1986, S. 27 ff.) und zusammen mit dem Studiengang Moment sozialpolitischer Modernisierungsstrategien (BÖHNISCH 1984, S. 78 ff.). Diese Legitimations- und berufspolitische Funktion der Debatte hat lange Zeit den *zweiten* Aspekt, die Frage nämlich, wie denn das Theorie-Praxis-Verhältnis in der Sozialpädagogik gedacht werden könne, wie die Binnenstrukturen sozialpädagogischen Handelns theoretisch bestimmt werden und welche Formen systematischen Wissens für professionelles Handeln in diesem Bereich welche Bedeutung gewinnen könnten, in den Hintergrund gedrängt. Erst in den letzten Jahren zeichnet sich ein Perspektivenwechsel ab: Von einer struktur-funktionalistischen Sichtweise, die sich meist auf die taxonomische Aufzählung der diversen äußerlichen Attribute und Funktionen von Professionen beschränkte (zur Kritik: OLK 1986, S. 16 ff.; DEWE u. a. 1986, S. 163 ff.), verschiebt sich das Interesse hin zu einer Fragestellung, die die Möglichkeiten der Professionalisierung in der Sozialpädagogik – ausgehend von einer Analyse der Strukturbedingungen und der Handlungslogik sozialpädagogischen Handelns und den dazu notwendigen Handlungskompetenzen (vgl. z. B. MÜLLER 1985) – zu beantworten versucht. Aus diesem Blickwinkel rückt dann auch das Theorie-Praxis-Problem wieder stärker in den Vordergrund.

In wie starkem Maße diese beiden Funktionen – die durch eher normativ-praktisch-politische Momente geprägte Legitimierung nach außen einerseits und die eher analytisch-theoretisch interessierte Klärung des Theorie-Praxis-Verhältnisses andererseits – die Professionalisierungsdebatte latent „steuerten“, läßt sich beispielhaft an der Auseinandersetzung um das Konzept der „Semi-Profession“ verdeutlichen.

Sehr holzschnittartig verliefen die Diskussionslinien folgendermaßen: Nachdem es schnell konsensfähig wurde, daß Sozialarbeit und Sozialpädagogik nicht nach dem Entwicklungsmodell der klassischen Professionen gedacht werden können (OTTO 1973, S. 253 ff.), gewann eine Zeit lang das Konzept der „Semi-Profession“ an Popularität (vgl. BÖHNISCH/LÖSCH 1973). Die Stärke dieses Konzeptes lag offenkundig in der empirisch gehaltvollen Beschreibung der realen Praxisbedingungen im Bereich der Sozialarbeit/Sozialpädagogik (BLINKERT 1976; DEWE u. a. 1986, S. 188 ff.). Somit enthielt das Konzept der Semi-Profession eine zwar weitgehend analytisch-empirisch angemessene Beschreibung der faktischen Rahmenbedingungen der Sozialarbeit; jedoch schien genau dies im Hinblick sowohl auf die Außenlegitimationsfunktion der Debatte als auch auf die Beantwortung der Frage, wie denn das Theorie-Praxis-Verhältnis zu denken sei, problematisch. Zwar ging das Konzept noch immer von einer

funktionalistischen Perspektive aus und ermöglichte so die Thematisierung gesellschaftlicher Prozesse und die Verortung der eigenen Funktion innerhalb dieser Prozesse, also auch die Neubestimmung der Funktion institutionell organisierter sozialer Dienstleistung im wohlfahrtsstaatlich ausgebauten Sozialstaat; andererseits jedoch stellten die Verweise auf die für Semi-Professionen wesentlichen Merkmale wie z.B. die begrenzte Fachkompetenz, die Abhängigkeit von institutionellen Vorgaben, die mangelnde Spezialisierung und das unspezifische Fachwissen implizit die Anliegen und das Versprechen der Diplomstudienrichtung auf eine wissenschaftlich fundierte Praxis und damit – vor allem in dieser frühen Zeit – die institutionelle Basis der wissenschaftlichen Sozialpädagogik in Frage. Wie kann eine wissenschaftliche Studienrichtung legitimiert werden, wenn erstens nicht klar ist, worin die Qualifikationen genau bestehen, wenn zweitens auf Grund der strukturellen Bedingungen in der konkreten Praxis die Qualifikationen aus dem Studium nicht realisiert werden können bzw. diese Qualifikationen nicht nachgefragt werden und wenn drittens unklar bleibt, wie eine mögliche Theorie-Praxis-Vermittlung aussehen könnte? Dies waren die beunruhigenden Implikationen des Konzeptes der Semi-Profession.

Auf eine Formel gebracht: Das Konzept der Semi-Profession spiegelt bei Anerkennung des zugrunde liegenden Theorieansatzes weitgehend unbestritten die konkreten Praxis- und Rahmenbedingungen der Sozialarbeit/Sozialpädagogik angemessen wider. Aber zugleich enthält dieses Konzept in seiner empirischen Sachhaltigkeit eine klare Aussage über die Unmöglichkeit der Programmatik des Diplomstudienganges. Unter den gegebenen institutionellen Verhältnissen erscheinen die Ansprüche des Diplomstudienganges gegenüber den realen Gegebenheiten illusionär. Umgekehrt erweist sich aus dem Blickwinkel und unter den Prämissen des Diplomstudienganges und des ihm zugrunde liegenden Ideals des „wissenschaftlich ausgebildeten Praktikers“ dieses Konzept als defizitär, weil in ihm kaum Möglichkeiten für eine Verwirklichung des angestrebten Theorie-Praxis-Verhältnisses aufscheinen. Wollte man die Programmatik des Diplomstudienganges weiter aufrechterhalten, bliebe nur die Möglichkeit eines Wechsels des theoretischen Bezugsrahmens. Die sozialpädagogischen Diskurse zur Professionalisierung lassen sich aus der historischen Retrospektive als ein mehrfacher, genau aus dieser Logik „gesteuerter“ Wechsel in der theoretischen Perspektive lesen. Der rekonstruierende Nachweis dieser inneren Dynamik in den theoretischen Diskursen der Sozialpädagogik ist jedoch nur die eine Seite. Auf der anderen Seite stellt sich heute zusätzlich das Problem, daß die im Studiengang inkorporierten Konzepte zunehmend ihr gesellschaftliches Fundament verlieren.

5. Die „Krise des Sozialstaates“ und die Folgen „sekundärer Modernisierung“

Spätestens seit Ende der siebziger Jahre zeichnen sich zwei – im Bereich der Sozialpolitik und Sozialpädagogik teilweise miteinander verschränkte – Entwicklungen ab, die das gesellschaftliche Fundament des Konzeptes der Diplomstudienrichtung Sozialpädagogik/Sozialarbeit in der ursprünglichen Form brüchig werden lassen: Die politische Zurücknahme und die wachsenden Strukturprobleme des Sozialstaates auf der einen Seite und die Infragestellung des bisher weitgehend gültigen Überlegenheitsanspruchs wissenschaftlicher Rationalität auf der anderen Seite.

Die aktuelle „Krise des Sozialstaates“⁵, die zunehmend sichtbar werdenden Finan-

zierungsschwierigkeiten im System der sozialen Sicherung und die Stationen der politischen Rücknahme sozial- und wohlfahrtsstaatlicher Leistungen erneut zu beschreiben, erübrigt sich an dieser Stelle (vgl. BIEBACK 1984; NAEGELE 1985; LEIBFRIED/TENNSTEDT 1985). Wesentlicher im Kontext der Analyse der Implikationen dieser Entwicklungen für die Diplomstudienrichtung ist, daß mit dem Unsicherwerden des in den 70er Jahren selbstverständlich gewordenen Programms des wohlfahrtsstaatlich ausgebauten Sozialstaates und des darin eingebauten „zukunftsoptimistischen Lebensentwurfs“ (BÖHNISCH/SCHFOLD 1985) zugleich sowohl der Rahmen als auch die Programmatik des Diplomstudienganges in Frage gestellt werden. Dabei spielen nicht nur die Stelleneinsparungen und die Kürzungen der Sozialtats und die damit zunehmenden Arbeitsmarktp Probleme der Absolventen eine Rolle, sondern die Funktionen und Aufgaben von wissenschaftlich ausgebildeten Diplom-Pädagogen stehen als Institution und Bestandteil des Systems sozialer Sicherung und des öffentlichen Erziehungs- und Bildungswesens vor einer in neuer Weise ungewissen Zukunft. Denn mit der „Krise des Sozialstaates“ sind wesentliche Prämissen und institutionelle Voraussetzungen des Diplomstudienganges brüchig geworden.

In ihren Konsequenzen schwieriger wird diese Situation durch die Einsicht, daß die Probleme keineswegs quasi nur von außen an die Sozialpädagogik und die Diplomstudienrichtung „herangetragen“ werden. Stattdessen erscheinen heute jene Reformen und Programmatiken und ihre – zum Teil wenigstens – erfolgreiche Realisierung in den 60er und 70er Jahren als Quelle neuer Widersprüche und Konflikte. Während diese Perspektive und ihre Implikationen für den Sozialstaat schon verschiedentlich diskutiert worden sind, hat erst in jüngerer Zeit die soziologische Verwendungsforschung die daraus entstehenden Provokationen und Probleme für die wissenschaftliche Theoriebildung und das Theorie-Praxis-Verhältnis analysiert (vgl. BECK 1982; BONSS/HARTMANN 1985).

Überträgt man die dabei entwickelten Thesen auf die Situation der Sozialpädagogik, dann läßt sich in etwas verkürzter Form festhalten: Ironischerweise scheinen die Tatsache, daß Diplom-Pädagogen heute in vielen Stellen beruflich tätig und in der Praxis engagiert sind (SKIBA u. a. 1984), die Popularisierung und medial geförderte Verbreitung wissenschaftlicher Deutungsmuster – z. B. Milieu- und Stigmatisierungstheorien im Falle „abweichenden Verhaltens“ –, das partielle Einfließen wissenschaftlicher Forschungsergebnisse in administrative und politische Entscheidungen und die Realisierung wissenschaftlich „begründeter“ Reformkonzepte – z. B. bei Diversionsprogrammen im Jugendstrafvollzug (vgl. LUDWIG 1986) – die Sozialpädagogik und die Diplomstudienrichtung heute vor neue Probleme zu stellen. So kann sich das Interesse an einer Modernisierung und Verwissenschaftlichung der sozialpädagogischen Praxis nach 20 Jahren in vielen Bereichen heute nicht mehr ungebrochen auf diese als nicht-wissenschaftliche und defizitäre im Sinne wissenschaftlicher Rationalität beziehen, da sie permanent auf ihre eigenen „Resultate“ trifft. Zugleich begegnet die Praxis selbst – zum Teil auf der Grundlage der „durchgesetzten“, wenn auch häufig trivialisierten, wissenschaftlichen Argumentationsformen – den Ansprüchen der Wissenschaft offensiv und stellt die bisherige Wissenschaftsprogrammatik in Frage. Hinzu kommen sowohl aus der innerwissenschaftlichen Selbstthematisierung der Sozialpädagogik als auch aus der Praxis und den Nachbardisziplinen Stimmen, die zum einen Selbstzweifel an den bisherigen

Konzepten (THIERSCH 1985) und zum anderen die Enttäuschung über das bisher Erreichte ausdrücken bzw. die kontraproduktiven Effekte hervorheben (z. B. GROSS 1985).

Neben veränderten Verwendungsformen und Nachfragebedingungen sozialwissenschaftlichen Wissens, deren Ausprägung und Relevanz in den jeweiligen Praxisfeldern unterschiedlich ausfallen und deshalb für die (Sozial-)Pädagogik im einzelnen jedoch erst noch untersucht werden müßten (als erster Versuch vgl. WOLFF/KRONER 1987), führen diese Entwicklungen zu einem zunehmenden Verfall des für die Studienrichtung konstitutiven Exklusivitäts- und Überlegenheitsanspruchs wissenschaftlicher Rationalität. Alle diese Entwicklungen lassen das Konzept des „wissenschaftlich ausgebildeten Praktikers“ in der Sozialarbeit/Sozialpädagogik in der bisher gedachten Form im Sinne einer stimmigen Idealfigur, die in sich Wissenschaft und Praxis versöhnt, brüchig werden.

6. Perspektiven

Allerdings wäre es ein Mißverständnis, mit der politischen Rücknahme des Sozialstaates auch ein Ende der Sozialpädagogik und ihrer gesellschaftlichen Funktion diagnostizieren zu wollen. Im Gegenteil: Auch wenn die Debatte über die zukünftigen Aufgaben und Funktionen sozialpädagogischen Wissens erst in den Anfängen steckt (vgl. z. B. OLK/OTTO 1985), so läßt sich jetzt schon erkennen, daß gerade angesichts des Brüchigwerdens bisher gültiger Zukunfts- und Gesellschaftsentwürfe die pädagogische Frage nach dem „Verbleib des Menschen“ (HEYDORN) und den Formen gesellschaftlicher Integration an Bedeutung gewinnen wird (vgl. HORNSTEIN 1984).

Ebensowenig dürfen die Ergebnisse der soziologischen Verwendungsforschung dahingehend interpretiert werden, daß die Geschichte der Verwendung systematischen Wissens in der Praxis jetzt gänzlich an ihr Ende gekommen und daß deshalb das „Projekt“ einer Reflexion der Praxis und einer entsprechenden Ausbildung in der Sozialpädagogik aufzugeben sei. Diese Konsequenz wäre sowohl naiv angesichts des historisch erreichten und nicht mehr hintergehbaren Niveaus der „Versozialwissenschaftlichung“ und damit der Abhängigkeit der Praxis von wissenschaftlicher Theoriebildung und Forschung – als auch angesichts der aktuellen konkreten gesellschaftlichen und globalen Problemlagen und der damit verbundenen Herausforderungen an die Theoriebildung (BECK 1986; HORNSTEIN 1984 b; 1986) – ganz zu schweigen von sozial- und wissenschaftspolitischen Gründen. So interpretieren am Beispiel der Soziologie denn auch BECK/BONSS die gegenwärtige Situation nicht als das Ende der Modernisierung, sondern als die Einleitung einer zweiten Phase, die von ihnen als der „Übergang von der ‚naiven‘ zur ‚reflexiven‘ Modernisierung“ entschlüsselt wird (BECK/BONSS 1984, S. 385), „nämlich als die Anwendung der Modernisierung auf sich selbst, ihr Reflexivwerden“ (ebd.). Letztlich entsteht aus dieser Perspektive ein neuer Bedarf an Theoriebildung und Forschung (ebd. S. 400 ff.).

Dies gilt erst recht – so paradox dies klingen mag – für die als „Handlungswissenschaft“ sich verstehende Sozialpädagogik. Denn die zuvor skizzierten strukturellen

Veränderungen im Verhältnis zwischen Wissenschaft und sozialpädagogischer Praxis (der Verlust des bisherigen politischen Orientierungsrahmens und des Exklusivitätsanspruches, die Infragestellung wissenschaftlicher Rationalität etc.) treffen die „Handlungswissenschaft“ Sozialpädagogik im Kern, so daß sich erneut die *theoretische Frage nach dem eigenen Wissenschaftsverständnis* stellt.

Allerdings muß man sich in der Sozialpädagogik bei der Suche nach möglichen Antworten auf höchst widersprüchliche Theorie-Praxis-Verhältnisse und Verwendungszusammenhänge einstellen. Denn es kennzeichnet die gegenwärtige Situation, daß man neben wissenschaftlicher Rationalitätskritik, Selbstzweifeln und Expertenschelte, der extensiven Suche nach neuen Konzepten und alternativen Praxisformen auch neue und alte Varianten der Wissenschaftsgläubigkeit entdecken kann – und zwar in Praxis und Wissenschaft. So läßt sich beispielsweise seit Jahren in der Sozialpädagogik immer wieder die Suche nach neuen Praxisfeldern und Aufgabenbereichen beobachten, an Hand derer das bisherige Modernisierungsprogramm noch einmal „durchgespielt“ und damit das bisherige Theorie-Praxis-Verständnis bestätigt werden kann. Eines der jüngeren Beispiele dafür läßt sich in den Diskussionen und den Forschungen zur „sozialpädagogischen Familienhilfe“ erkennen, wo zentrale Themen und Ansprüche des Rationalisierungsprogramms wie z.B. Vereinheitlichung der fachlichen Konzeptionen und Organisationsformen und die „Herausbildung verbindlicher fachlicher Standards“ (ELGER/CHRISTMANN 1986, S. 113) eine prominente Rolle einnehmen.

Zugleich spiegeln paradoxe Formulierungen wie z. B. die Vorstellung einer „entprofessionalisierten Professionalität“ (SCHUMANN 1979, S. 79), die Entdeckung eines „postmodernen“ Modells der Professionalisierung (DEWE/FERCHHOFF 1985, S. 16ff.) und die Perspektiven auf eine „alternative Professionalität“ (OLK 1986) u.ä. die Relativierung der bisherigen Professionalisierungserwartungen und die Ungleichzeitigkeiten in den gegenwärtigen Theorie-Praxis-Bezügen. Die „Vernutzung‘ wissenschaftlicher Argumentationen bei gleichzeitigem Verlust ihres Exklusivitätsanspruchs“ (BECK/BONSS 1984, S. 400) wird an der Entstehung von Selbsthilfegruppen, die ihre Expertenkritik und Anliegen mit wissenschaftlichen Argumentationsfiguren vertreten, und an den davon ausgehenden Provokationen der institutionalisierten Hilfeformen (vgl. OLK/OTTO 1985) ebenso sichtbar wie an dem gebrochenen Umgang von Politik und Praxis mit sozialwissenschaftlichen Forschungsergebnissen (für das Beispiel des 5. Jugendberichtes der Bundesregierung vgl. HORNSTEIN 1982).

Gewinnt also sozialpädagogische Theoriebildung und Forschung angesichts der „neuen Unübersichtlichkeit“ (HABERMAS 1985; ähnlich BÖHNISCH/SCHFOLD 1985, S. 49ff.), und angesichts des ungeklärten Selbstverständnisses als „Handlungswissenschaft“ eher noch an Bedeutung, so ist damit noch nicht die Frage nach der Zukunft des Konzepts des Diplomstudienganges beantwortet.

Vor dem Hintergrund des zuvor Dargestellten scheint vor allem eine *Klärung des Theorie-Praxis-Verhältnisses* angesichts der konkreten gesellschaftlichen Verhältnisse vonnöten⁶. Gegenüber einer vorschnellen Fixierung auf die berufsqualifizierende Funktion und einer vordergründigen Praxisorientierung der Theoriebildung steht dabei die Aufgabe einer theoretisch genaueren Fassung der *Differenz* zwischen Praxis und Wissenschaft im Vordergrund. Die Basis dafür muß eine theoretische Bestimmung *unterschiedlicher Wissensformen* und die Klärung der *jeweils spezifischen Handlungslogiken* von Wissenschaft, sozialpädagogischer Praxis und von sozialpädagogischem Alltag liefern. Erst von dort aus lassen sich weiterführende Theorie-Praxis- bzw. Ausbildungs-Konzepte entwickeln: Auf der einen Seite müßte dabei geklärt werden, auf welche Weise „Berufswissen“ in der Ausbildung angeboten werden kann und in welchem Begründungsverhältnis dieses „Berufswissen“ zu

„kategorial-analytischem“ bzw. „methodisch-reflexivem“ Wissen steht (zu dieser Unterscheidung von Wissensformen vgl. TENORTH 1984). Auf der anderen Seite stellt sich die Aufgabe, Formen des reflexiven „Umganges“ mit der Differenz von Wissenschaft und Praxis in der Ausbildung zu entwickeln. HÖRSTER u. a. haben dazu kürzlich vorgeschlagen, „die Differenz von wissenschaftlichen und alltäglichen Konstruktionen ... in prononciierter Weise zum Thema der Ausbildung zu machen“ (HÖRSTER u. a. 1987, S. 23; ebenso: HÖRSTER 1986). Diese Perspektive auf eine reflexive Aneignung der Differenzen zwischen Sozialpädagogik als Wissenschaft und Praxis hat nicht nur eine Entkoppelung von Studium und Berufsperspektive (THIERSCH 1985, S. 485) zur Folge, sondern fordert letztlich auch eine *Neuformulierung des angestrebten Ideals*. In der Figur des „gut informierten Bürgers“ liegt dazu von HÖRSTER (1986, S. 254 ff.) – in Anlehnung an Idealtypen der Wissensverteilung von A. SCHÜTZ – ein erster Entwurf vor.

Für die akademische Sozialpädagogik bedeutet dies alles eine konsequentere Besinnung auf ihre Funktion als *Wissenschaft*. Denn gerade in der reflektierten Distanz zur Praxis liegen die spezifischen Möglichkeiten wissenschaftlicher Theoriebildung und Forschung. Ziel muß deshalb eine stärkere Autonomie der „wissenschaftlichen Sozialpädagogik ... gegenüber Ausbildung und Praxis ... (sein), um gerade dadurch historisch neue und zukünftig notwendige Integrationsleistungen für die sozialpädagogischen Handlungssysteme erbringen zu können“ (BÖHNISCH 1984, S. 98). Sozialpädagogik könnte darin, in der Aufklärung von Problemlagen in einer unübersichtlichen gesellschaftlichen Situation, ein neues Bewußtsein und eine neue Funktion als Wissenschaft gewinnen.

Anmerkungen

- 1 Vgl. für die Erwachsenenpädagogik die Beiträge von TIETGENS (1985) und SCHLUTZ (1985), die beide auf die sichtbar gewordenen Probleme des Studienganges antworten: TIETGENS, indem er vor dem Hintergrund einer sich verändernden Praxis die ursprünglichen Intentionen noch einmal begründet, und SCHLUTZ, indem er mit Hilfe des Verständigungs-Begriffs das Konzept theoretisch zu untermauern versucht. Zur Professionalisierungsproblematik in diesem Bereich neuerdings: HARNEY u. a. 1987.
- 2 Die Konzentration auf die Sozialpädagogik trotz des Umstandes, daß diese Problematik die Erziehungswissenschaft als Ganzes betrifft, ergibt sich aus der Theorietradition dieser Studienrichtung während des letzten Jahrzehnts: In keinem anderen Bereich der außerschulischen Erziehungswissenschaft wurden seit der Einrichtung des Studienganges die Zusammenhänge von Theoriebildung, gesellschaftlichem Wandel und Qualifikationsfragen so ausführlich thematisiert und theoretisch reflektiert.
- 3 Nach MÜNCH (1984, S. 11–73) kennzeichnet die Moderne weniger die quasi eigengesetzliche Ausdifferenzierung verschiedener Wertsphären und Handlungssysteme bzw. entsprechender Geltungsprinzipien und Rationalitätsbegriffe als vielmehr ein permanenter Prozeß der gegenseitigen Durchdringung verschiedener Handlungssysteme und ihrer Prinzipien. Dabei werden „Subsysteme“ ausgebildet, die „Elemente verschiedener Systeme in sich aufnehmen“ (MÜNCH 1984, S. 14). Alle modernen Institutionen „sind keine eindimensionalen Systeme des Handelns, deren Eigenart aus einer Logik der inneren Rationalisierung entwächst. Sie sind zwar voneinander differenziert, aber ebenso über Subsysteme in ihren Interpenetrationszonen miteinander verbunden“ (MÜNCH 1984, S. 19).
- 4 Die Professionalisierungsdebatte wird hier nur als *ein* Beispiel und auf Grund des knappen Platzes nur sehr holzschnittartig diskutiert. In ähnlicher Weise könnten die sogenannte

- „Alltagswende“, die Handlungskompetenzdebatte (vgl. MÜLLER u. a. 1982, 1984), die Diskurse zu den verschiedenen Ansätzen „alternativer“ Sozialarbeit und die diversen Theoriedebatten wie z. B. die Art und Weise der Rezeption von HABERMAS Kolonialisierungsmetapher (vgl. MÜLLER/OTTO 1984) auch als „Lösungsversuche“ der offen gebliebenen Theorie-Praxis-Probleme der Studienrichtung interpretiert werden. Darüber hinaus jedoch macht dieses Beispiel deutlich, daß Professionalisierungsprozesse und die Diskurse darüber offensichtlich im hohen Maße von einer Reihe jeweils spezifischer gesellschaftlich-historischer und disziplin-immanenter Faktoren abhängen (zum Vergleich für die Lehrer z. B. TENORTH 1986; MÜLLER/TENORTH 1984). Für die Pädagogik ergäbe sich aus dieser Einsicht die wichtige Aufgabe, vergleichend Professionalisierungsprozesse und -verläufe in den jeweiligen Feldern zu untersuchen und auf ihre „Determinanten“ hin zu analysieren.
- 5 Genaugenommen handelt es sich allerdings weniger um eine „Krise des Sozialstaates“ im engen Sinne des Wortes, sondern um eine politisch bedingte Umverteilung von öffentlichen Geldern in andere Interventionsfelder (vgl. MUTZ 1987). Nur aus der Sicht der Sozialpolitik und der von ihr finanzierten Praxis erscheint die Verknappung der Mittel in diesem Sektor und die politische Neubestimmung der Verteilungsprioritäten als Krise.
 - 6 Eine eher pragmatisch orientierte, aber die Gesamtproblematik verkürzende Konsequenz wäre die erneute Forderung nach einer Einführung einer Vermittlungsinstitution zwischen Wissenschaft und Beruf z. B. in Form des Referendariats.

Literatur

- AHLHEIM, R. u. a.: Gefesselte Jugend. Fürsorgeerziehung im Kapitalismus. Frankfurt 1971.
- BECK, U.: Die Vertreibung aus dem Elfenbeinturm. Anwendung soziologischen Wissens als soziale Konfliktsteuerung. In: Soziale Welt 31 (1980), S. 415–441.
- BECK, U. (Hrsg.): Soziologie und Praxis. Erfahrungen, Konflikte, Perspektiven. (Soziale Welt. Sonderband 1) Göttingen 1982.
- BECK, U.: Risikogesellschaft. Auf dem Weg in eine andere Moderne. Frankfurt 1986.
- BECK, U./BONSS, W.: Soziologie und Modernisierung. Zur Ortsbestimmung der Verwendungsforschung. In: Soziale Welt 35 (1984), H. 4, S. 381–406.
- BIEBACK, K.-J.: Leistungsabbau und Strukturwandel im Sozialrecht. In: Kritische Justiz 17 (1984), H. 3, S. 257–278.
- BILDUNGSGESAMTPLAN. Hrsg. v. der Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung. Bd. 1. Stuttgart 1973.
- BLINKERT, B.: Berufskrisen in der Sozialarbeit. Eine empirische Untersuchung über Verunsicherung, Anpassung und Professionalisierung von Sozialarbeitern. Weinheim 1976.
- BÖHNISCH, L.: Der Sozialstaat und seine Pädagogik. Sozialpolitische Anleitung zur Sozialarbeit. Neuwied 1982.
- BÖHNISCH, L.: Vom Sozialstaat verlassen? Sozialpädagogisches Handeln ins gesellschaftlich Ungewisse. In: MÜLLER, S./OTTO, H.-U./PETER, H./SÜNKER, H. (Hrsg.): Handlungskompetenz in der Sozialarbeit. Sozialpädagogik. Bd. II: Theoretische Konzepte und gesellschaftliche Strukturen. Bielefeld 1984, S. 77–99.
- BÖHNISCH, L./LÖSCH, H.: Das Handlungsverständnis des Sozialarbeiters und seine institutionelle Determination. In: OTTO, H.-U./SCHNEIDER, S. (Hrsg.): Gesellschaftliche Perspektiven der Sozialarbeit. Bd. 2. Neuwied 1973, S. 21–40.
- BÖHNISCH, L./SCHEFOLD, W.: Lebensbewältigung. Soziale und pädagogische Verständigungen an den Grenzen der Wohlfahrtsgesellschaft. Weinheim/München 1985.
- BONSS, W./HARTMANN, H. (Hrsg.): Entzauberte Wissenschaft. Zur Relativität und Geltung soziologischer Forschung. (Soziale Welt. Sonderband 3). Göttingen 1985.
- BUNDESMINISTER FÜR JUGEND, FAMILIE UND GESUNDHEIT (BMJFG) (Hrsg.): Mehr Chan-

- cen für die Jugend – zu Inhalt und Begriff einer offensiven Jugendhilfe. Grundlegende Vorstellungen über Inhalt und Begriff moderner Jugendhilfe. (Schriftenreihe des BMJFG. Bd. 13) Bonn 1974.
- BUSCH, D. W./HOMMERICH, C.: Bremer Sozialpädagogen in Studium und Beruf. Eine empirische Untersuchung im Auftrag des Senators für Wissenschaft und Kunst Bremen. In: diskurs 7. (Bremer Beiträge zu Wissenschaft und Gesellschaft). Themenheft: 10 Jahre Universität Bremen – keine Festschrift. Bremen 1982, S. 384–404.
- BÜRMANN, J.: Zehn Jahre praxisbezogene Studienreform im Spannungsfeld von „wissenschaftlichem Führungsanspruch“ und „gesellschaftlicher Dienstleistungsfunktion“. (Blickpunkt Hochschuldidaktik. Bd. 46.) Hamburg 1977.
- DEWE, B./FERCHHOFF, W.: Die Krise des Wohlfahrtsstaates – Niedergang oder neue Chance für die Idee des Professionalismus. In: OLK, T./OTTO, H.-U. (Hrsg.): Der Wohlfahrtsstaat in der Wende. Umriss einer künftigen Sozialarbeit. Weinheim/München 1985, S. 152–175.
- DEWE, B./FERCHHOFF, W./PETERS, F./STÜWE, G.: Professionalisierung – Kritik – Deutung. Soziale Dienste zwischen Verwissenschaftlichung und Wohlfahrtsstaatskrise. Frankfurt 1986.
- ELGER, W./CHRISTMANN, C.: Sozialpädagogische Familienhilfe im Überblick. Bestandsaufnahme für die Bundesrepublik und Berlin (West). In: neue praxis 16 (1986), H. 2, S. 113–121.
- FLUK, E.: Jugendamt und Jugendhilfe im Spiegel der Fachliteratur. Analyse und Kritik der Diskussion 1950–1970. München 1972.
- FURCK, C. L.: Begründung zur „Rahmenordnung für die Diplomprüfungsordnung in Erziehungswissenschaft.“ Kommission für Prüfungs- und Studienordnungen der KMK und WRK, Fachausschuß für die Diplomprüfungsordnung der Pädagogik. Bonn 1968 (unveröffentlicht. Ms.).
- GIESECKE, H.: Gesellschaftliche Faktoren des sozialpädagogischen Bewußtseins. In: MOLLENHAUER, K. (Hrsg.): Zur Bestimmung von Sozialpädagogik und Sozialarbeit in der Gegenwart. Weinheim 1966, S. 86–98.
- GROSS, P.: Liebe, Mühe, Arbeit. Abschied von den Professionen? In: Soziale Welt 36 (1985), H. 1, S. 60–82.
- HABERMAS, J.: Theorie und Praxis. Sozialphilosophische Schriften. Frankfurt 1971.
- HABERMAS, J.: Wahrheitstheorien. In: FAHRENBACH, H. (Hrsg.): Wirklichkeit und Reflexion. Pfullingen 1973, S. 211–265.
- HABERMAS, J.: Die Krise des Wohlfahrtsstaates und die Erschöpfung utopischer Energien. In: HABERMAS, J.: Die Neue Unübersichtlichkeit. Kleine politische Schriften V. Frankfurt 1985, S. 141–163.
- HARNEY, K./JÜTTING, D./KRIEG, B. (Hrsg.): Fallstudien zur Professionalisierung der Erwachsenenbildung. Frankfurt 1987.
- HÖRSTER, R.: Berufsfeldbezug und Wissenschaftlichkeit. Zur hochschulischen Ausbildung von Sozialpädagogen. In: neue praxis 16 (1986), H. 3, S. 249–256.
- HÖRSTER, R./MÜLLER, B./SIEPE, A.: Berufsqualifikation und Wissenschaftlichkeit. Zum beruflichen Einsatz wissenschaftlicher Qualifikationen des Diplom-Pädagogen. In: bag-mitteilungen, Nr. 28, Feb. 1987, S. 12–27.
- HOMMERICH, C.: Der Diplompädagoge – ein ungeliebtes Kind der Bildungsreform. Frankfurt 1984.
- HORNSTEIN, W.: Jugendprobleme, Jugendforschung und politisches Handeln. Zum Stand sozialwissenschaftlicher Jugendforschung und zum Problem der Anwendung sozialwissenschaftlicher Erkenntnisse über Jugend in der politischen Praxis. In: aus politik und zeitgeschichte. beilage zur wochenzeitung das parlament. B 3/82, 23. Januar 1982, S. 3–33.
- HORNSTEIN, W.: Neue soziale Bewegungen und Pädagogik. Zur Ortsbestimmung der Erziehungs- und Bildungsproblematik in der Gegenwart. In: Zeitschrift für Pädagogik 30 (1984), H. 2, S. 147–167.

- HORNSTEIN, W.: Die Bedeutung erziehungswissenschaftlicher Forschung für die Praxis sozialer Arbeit. Anmerkungen zu einer notwendigen Bestandsaufnahme. In: *neue praxis* 15 (1985), H. 6, S. 463–477.
- HORNSTEIN, W.: Überlegungen zur Ortsbestimmung und Zukunft der Jugendarbeit. Gauting 1986 (unveröffentl. Ms.).
- LANGENBACH, U./LEUBE, K./MÜNCHMEIER, R.: Die Ausbildungssituation im Fach Erziehungswissenschaft (12. Beiheft der Zeitschrift für Pädagogik). Weinheim 1974.
- LEIBFRIED, S./MARZAHN, C.: Zum wissenschaftlichen Studium sozialinterventionistischer Maßnahmen. In: *Archiv für Wissenschaft und Praxis der sozialen Arbeit* 8 (1977), H. 1, S. 46–65.
- LEIBFRIED, S./TENNSTEDT, F. (Hrsg.): *Politik der Armut und Die Spaltung des Sozialstaates*. Frankfurt 1985.
- LUDWIG, W.: *Diversions im Jugendstrafrecht – Formwandel sozialer Kontrolle?* München 1986 (unveröffentl. Ms.).
- LÜDERS, CH.: *Der wissenschaftlich ausgebildete Praktiker. Studien zum Theorie-Praxis-Verhältnis des Diplomstudienganges Erziehungswissenschaft*. München 1987 (unveröffentl. Ms.).
- MÜLLER, B.: *Die Last der großen Hoffnungen. Methodisches Handeln und Selbstkontrolle in sozialen Berufen*. Weinheim/München 1985.
- MÜLLER, S./OTTO, H.-U. (Hrsg.): *Verstehen oder Kolonialisieren. Grundprobleme sozialpädagogischen Handelns und Forschens*. Bielefeld 1984.
- MÜLLER, S./OTTO, H.-U./PETER, H./SÜNKER, H. (Hrsg.): *Handlungskompetenz in der Sozialarbeit/Sozialpädagogik*. Bd. 1: Interventionsmuster und Praxisanalysen. Bielefeld 1982. Bd. 2: Theoretische Konzepte und gesellschaftliche Strukturen. Bielefeld 1984.
- MÜLLER, S. F./TENORTH, H.-E.: Professionalisierung der Lehrertätigkeit. In: BAETHGE, M./NEVERMANN, K. (Hrsg.): *Organisation, Recht und Ökonomie des Bildungswesens* (Enzyklopädie Erziehungswissenschaft. Bd. 5) Stuttgart 1984, S. 153–171.
- MÜNCH, R.: *Die Struktur der Moderne. Grundmuster und differentielle Gestaltung des institutionellen Aufbaus der modernen Gesellschaften*. Frankfurt 1984.
- MÜNCHMEIER, R.: *Zugänge zur Geschichte der Sozialarbeit*. München 1981.
- MÜNCHMEIER, R./THIERSCH, H.: Die verhinderte Professionalisierung – Zwischenbericht zu Ausbildungsproblemen im erziehungswissenschaftlichen Hauptfachstudium. In: HALLER, H. D./LENZEN, D. (Hrsg.): *Lehrjahre in der Bildungsreform. Resignation oder Rekonstruktion?* (Jahrbuch für Erziehungswissenschaft 1976.) Stuttgart 1976, S. 225–246.
- MUTZ, G.: *Ökonomisierung und Verrechtlichung psychosozialer Versorgung*. Ms. München. Erscheint in: HÖRMANN, G./NESTMANN, F. (Hrsg.): *Handbuch der psycho-sozialen Intervention* 1987 (im Druck).
- NAEGELE, G.: *Sozialarbeit zwischen Wirtschaftskrise, Sozialabbau und kommunaler Finanznot*. In: OLK, T./OTTO, H.-U. (Hrsg.): *Der Wohlfahrtsstaat in der Wende. Umriss einer künftigen Sozialarbeit*. Weinheim/München 1985, S. 99–120.
- NIEKE, W.: *Der Diplom-Pädagoge. Gesellschaftlicher Bedarf, Ausbildung und Berufsperspektiven*. Weinheim 1978.
- OEVERMANN, U.: *Probleme der Professionalisierung in der berufsmäßigen Anwendung sozialwissenschaftlicher Kompetenz: Einige Überlegungen zu Folgeproblemen der Einrichtung berufsorientierter Studiengänge für Soziologen und Politologen*. Frankfurt 1978 (unveröffentl. Ms.).
- OLK, T.: *Abschied vom Experten. Sozialarbeit auf dem Weg zu einer alternativen Professionalität*. Weinheim/München 1986.
- OLK, T./OTTO, H.-U. (Hrsg.): *Gesellschaftliche Perspektiven der Sozialarbeit*. Bd. 4: Lokale Sozialpolitik und Selbsthilfe. Neuwied 1985.
- OTTO, H.-U.: *Zum Verhältnis von systematisiertem Wissen und praktischem Handeln in der Sozialarbeit*. In: OTTO, H.-U./UTERMANN, K. (Hrsg.): *Sozialarbeit als Beruf. Auf dem Weg zur Professionalisierung?* München 1971, S. 87–98.

- OTTO, H.-U.: Professionalisierung und gesellschaftliche Neuorientierung – Zur Transformation des beruflichen Handelns in der Sozialarbeit. In: OTTO, H.-U./SCHNEIDER, S. (Hrsg.): Gesellschaftliche Perspektiven der Sozialarbeit. Bd. 2. Neuwied 1973, S. 247–261.
- OTTO, H.-U.: Diplom-Pädagogen in der Krise? Zur Situation im Schwerpunkt Sozialarbeit/ Sozialpädagogik. In: neue praxis 6 (1976), S. 249–255.
- PFAFFENBERGER, H.: Sozialpädagogik/Sozialarbeitswissenschaft als universitäre Disziplin. Nachrichtendienst des Deutschen Vereins für öffentliche und private Fürsorge 54 (1974), Nr. 7, S. 173–179.
- PFAFFENBERGER, H.: Entwicklungs- und Veränderungsprozesse von Wissenschaft, Ausbildung und Arbeitsmarkt der Sozialpädagogik/Sozialarbeit. In: neue praxis 15 (1985), H. 6, S. 487–503.
- PROJEKTGRUPPE SOZIALE BERUFE (Hrsg.): Sozialarbeit: Professionalisierung und Arbeitsmarkt (Expertisen. Bd. III). München 1981.
- SCHLUTZ, E.: Über Verständigung als Prinzip von Erwachsenenbildung. Ein Ansatz kritischer Hermeneutik und Erziehungswissenschaft. In: Zeitschrift für Pädagogik 31 (1985), H. 5, S. 563–576.
- SCHUMANN, M.: Professionalisierung und Vergesellschaftungsformen sozialer Arbeit. In: BROCKMANN, A. D./LIEBEL, M./RABATSCH, M. (Hrsg.): Jahrbuch der sozialarbeit 3. Reinbek 1979, S. 67–80.
- SKIBA, E.-G./LUKAS, H./KUCKARTZ, U.: Diplom-Pädagoge – und was dann? Empirische Untersuchung von Absolventen der FU Berlin. Berlin 1984.
- STANDFEST, E.: Sozialpolitik als Reformpolitik. Aspekte der sozialpolitischen Entwicklung in der Bundesrepublik Deutschland (WSI-Studie zur Wirtschafts- und Sozialforschung Nr. 39). Köln 1979.
- STUDIENREFORMKOMMISSION PÄDAGOGIK/SOZIALPÄDAGOGIK/SOZIALARBEIT: Empfehlungen der Studienreformkommission. Bd. 1. Ausbildungsbereich Erziehungswissenschaft. (Veröffentlichungen zur Studienreform. Bd. 18. Hrsg. vom Sekretariat der KMK – Geschäftsstelle für die Studienreformkommission). Bonn 1984.
- TENORTH, H.-E.: Berufsethik, Kategorieanalyse, Methodenreflexion. Zum historischen Wandel des „Allgemeinen“ in der wissenschaftlichen Pädagogik. In: Zeitschrift für Pädagogik 30 (1984), H. 1, S. 49–68.
- TENORTH, H.-E.: „Lehrerberuf vs. Dilettantismus“. Wie die Lehrprofession ihr Geschäft verstand. In: LUHMANN, N./SCHORR, K.-E. (Hrsg.): Zwischen Intransparenz und Verstehen. Fragen an die Pädagogik. Frankfurt 1986, S. 275–322.
- THIERSCH, H.: Verwahrlosung. In: Neue Sammlung 7 (1967), S. 390–406.
- THIERSCH, H.: Akademisierung der Sozialpädagogik/Sozialarbeit – eine uneingelöste Hoffnung? Beobachtungen und Fragen zu 15 Jahren Diplomstudiengang. In: neue praxis 15 (1985), H. 6, S. 478–487.
- THIERSCH, H./RAUSCHENBACH, T.: Sozialpädagogik/Sozialarbeit: Theorie und Entwicklung. In: EYFERTH, H./OTTO, H.-U./THIERSCH, H. (Hrsg.): Handbuch Sozialarbeit/ Sozialpädagogik. Neuwied 1984, S. 984–1015.
- TIETGENS, H.: Zur Zukunft eines Studiums der Erwachsenenbildung. In: Zeitschrift für Pädagogik 31 (1985), H. 5, S. 597–612.
- WOLFF, S./KRONER, W.: Pädagogik am Berg – Verwendung sozialwissenschaftlichen Wissens als Handlungsproblem vor Ort. Erscheint in: BECK, U./BONSS, W. (Hrsg.): Jenseits von Sozialtechnologie und Aufklärung. Frankfurt 1987 (im Druck).
- ZEITSCHRIFT FÜR PÄDAGOGIK: Themenheft „Wissenschaftsgeschichte der Pädagogik“. 16 (1979), H. 6.

Abstract

The Social Work Professional as "Scientifically Trained Practitioner"

The author discusses whether and, if so, in how far the programmatic of educational science as a course of studies leading to a diploma can still claim validity today. Taking social work as an example, he gives an outline of the basic prerequisites for this branch of studies and their impact on the theoretical debate, illustrated by the debate on professionalization. The second part of the article centers on the changed relations between theory and practice. The author evolves the thesis that – in view of the curtailment of the welfare state and the relativization of scientific rationality – the programmatic concept of this course of studies has lost in plausibility. Finally, implications and problems for the actual course of studies and for the theoretical debate are discussed.

Anschrift des Autors:

Christian Lüders M. A., Wildenwarter Str. 2, 8000 München 82